

DISFUNCIONES SINTÁCTICAS EN LA COMUNICACIÓN ESCRITA DE ALUMNOS DE EDUCACIÓN BÁSICA

FRANCISCO SALVADOR MATA
Dpto. de Didáctica y Organización Escolar
Universidad de Granada

RESUMEN

En el artículo se presentan resultados parciales de una investigación más amplia sobre el desarrollo sintáctico en la comunicación escrita de los alumnos de Educación Básica, algunos de cuyos resultados fueron presentados en otro número de esta Revista (1992-93).

Objetivos de la investigación fueron: 1) Describir sistemáticamente los errores o disfunciones sintácticas en la comunicación escrita; 2) Formular hipótesis explicativas, en perspectiva psicolingüística, de los errores detectados; 3) Proponer pautas de actuación didáctica en el desarrollo curricular de la competencia comunicativa.

Se adoptó una metodología descriptiva. Se analizaron los errores detectados en perspectiva lingüística y se estableció una categorización de los mismos, con una intención didáctica más que taxonómica.

Los resultados de esta investigación prestan un decidido apoyo al diseño y desarrollo curricular en el área de Lengua, tanto en su fase diagnóstica como en su acción correctora.

La sintaxis puede ser entendida como la forma de los enunciados: la conformidad de los enunciados, sus elementos y combinaciones, con un determinado número de reglas. Algunas de estas reglas atañen a la organización de la frase (o proposición). Otras afectan a estructuras más pequeñas (sintagmas).

La presente investigación se centró en la construcción sintáctica de estas unidades lingüísticas.

SYNTACTIC ERRORS IN WRITTEN COMMUNICATION OF PRIMARY EDUCATION PUPILS

SUMMARY

In the following paper partial results are given of a wider research on syntactic development in written communication of pupils in the Primary Education. Others results of the mentioned research were given in this same review (1992-1993).

Our purposes in this work were: 1) To describe systematically syntactic "misfunctions" (or grammatical errors) in written communication; 2) To explain the

found errors in a psycholinguistic approach; 3) To set up teacher guidelines for development of communicative competence in the classroom.

In a descriptive and qualitative paradigm, the found errors were described linguistically and grouped into categorical system.

The results of our analyses can be applied to the diagnostic of communicative competence and to curriculum design for a remedial teaching.

ERREURS SYNTAXIQUES DANS LA COMMUNICATION ÉCRITE DES 'ÉLÈVES `A L' ÉCOLE PRIMAIRE

RESUME

Dans cet article on presente des résultats d'une recherche plus ample sur le développement syntaxique dans la communication écrite des élèves à l' Ecole Primaire. Nous avons déjà présenté des résultats de la recherche dans cette même revue (1992-1993).

Les debuts de cet travail ont été: 1) Décrire les erreurs grammaticales (or dis-fonctions syntaxiques) dans la communication écrite; 2) Formuler hypothèses explicatives de les erreurs décrits, en perspective psycholinguistique; 3) Proposer quelques normes d'action didactique pour le développement de la compétence de communication.

Les résultats de cette recherche ont une valeur d'évaluation diagnostique dans le développement du curriculum et l'enseignement correctif.

En este artículo se presentan resultados parciales de una investigación más amplia sobre el desarrollo sintáctico en la comunicación escrita de los alumnos de Educación Básica, algunos de cuyos resultados fueron presentados en otro número de esta Revista (Salvador Mata, 1992-93).

La investigación tiene un carácter interdisciplinar, por cuanto aborda el análisis del corpus lingüístico en una triple perspectiva: lingüística, psicolingüística y didáctica. En efecto, de una parte, el corpus se analiza con un método lingüístico, tratando, además, de describir un estado de lengua (la lengua infantil). De otra parte, se trata de describir un estadio del desarrollo lingüístico. Finalmente, aunque, desde nuestro punto de vista, es el objetivo más importante, se trata de describir la competencia curricular de los alumnos que concluyen un ciclo educativo. En perspectiva didáctica, se trata de establecer las competencias que el alumno aún debe desarrollar en el dominio del código lingüístico escrito. En términos vigotskianos, establecer la zona de desarrollo próximo.

Ésta es una investigación curricular de aula, por cuanto se ha desarrollado, en gran parte, en el contexto natural del aula, siguiendo el desarrollo normal del curriculum. Los resultados permiten al profesor diseñar un plan de intervención didáctica en el aula, en el contexto del desarrollo curricular.

1. OBJETIVOS Y MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

Objetivo fundamental de esta investigación fue describir las disfunciones (o errores), sintácticas en la comunicación escrita de los alumnos del nivel terminal de Educación Básica, a fin de establecer pautas de actuación didáctica en el desarrollo de la competencia comunicativa. Analíticamente se establecieron los siguientes objetivos:

- 1) Describir sistemáticamente los errores o disfunciones sintácticas en la comunicación escrita.
- 2) Formular hipótesis explicativas, en perspectiva psicolingüística, de los errores (o disfunciones) detectados.
- 3) Proponer pautas de actuación didáctica en el desarrollo curricular de la competencia comunicativa.

El desarrollo de la comunicación escrita presenta especiales dificultades, especialmente en el plano sintáctico del código lingüístico, como han señalado varios autores (Simón, 1973, Olson, 1977). Esta tesis está avalada por la experiencia de aula de los profesores de Lengua.

El proceso de enseñanza-aprendizaje de la composición escrita es, sin duda, uno de los más complejos en la enseñanza-aprendizaje de la lengua. En efecto, la composición escrita representa el culmen del aprendizaje lingüístico y la síntesis de todas las habilidades implicadas en el lenguaje.

La didáctica de la composición escrita ha sufrido los avatares de la Didáctica de la Lengua, si bien con notable retraso respecto a otras habilidades lingüísticas. Centrada en los métodos de enseñanza y en las técnicas de evaluación cuantitativa, la didáctica de la composición escrita ha obviado la investigación de los procesos psicológicos, implicados en esta habilidad compleja. La evaluación se ha centrado más en el producto (la composición) que en el proceso de producción. La valoración se ha formalizado más en un juicio global que en uno analítico. La evaluación ha sido más sumativa que formativa o de diagnóstico.

Recientemente la investigación psicodidáctica ha centrado su atención en la dimensión psicológica de la composición escrita (Scardamalia y Bereiter, 1986). Consecuentes con este enfoque, los investigadores han abandonado el método estrictamente experimental y han adoptado otras estrategias más adecuadas (estudio de casos, investigación naturalista, análisis de cuasi-producto...). Los resultados de la investigación permiten describir el proceso o subprocesos de la composición (Humes, 1983). La presente investigación sigue estas líneas recientes, de manera que podría calificarse de investigación cualitativa o investigación de cuasi-producto.

En perspectiva psicolingüística, la hipótesis teórica defiende que, a medida que el sujeto avanza en su ciclo instructivo, desarrolla la capacidad de reunir alrededor de un mismo tema mayor número de ideas (complejidad numérica o cuantitativa). Tales ideas estarán cada vez mejor relacionadas y matizadas, a través de los recursos lingüísticos que va dominando (complejidad cualitativa). Sin admitir dogmáticamente que exista un paralelismo estricto entre estructuras cognitivas y lingüísticas, el dominio de los términos gramaticales (manifiesto en el uso adecuado de los mismos) exige del sujeto un cierto grado de elaboración mental (Vigotsky, 1982).

Como al final del Ciclo Superior el sujeto puede haber entrado en la etapa piagetiana de las operaciones lógico-formales, su dominio de las relaciones abs-

tractas, requerido en el manejo de proposiciones lingüísticas, debe ser similar al del adulto. El Ciclo Superior debe significar, de una parte, la culminación del dominio instrumental de la lengua y, de otra, el inicio de un estudio reflexivo y sistemático sobre la estructura de la lengua (M.E.C., 1971, 1981 y 1989). Esto debería reflejarse en el dominio de la expresión escrita y, por lo que atañe a nuestro estudio, en el manejo correcto de la sintaxis.

De otra parte, el lenguaje escrito, dado su modo de producción, implica un mayor grado de complejidad que el lenguaje oral. Por tanto, en la expresión escrita deberían aparecer las estructuras sintácticas que mejor reflejen la "competencia" real del sujeto.

La proyección didáctica de esta investigación parece obvia. En efecto, el diseño curricular en el área de Lengua puede recibir un decidido apoyo, tanto en su fase diagnóstica como en su acción correctora.

2. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

De acuerdo con los objetivos establecidos, se adoptó una metodología descriptiva. Se analizaron los errores detectados en perspectiva lingüística y se estableció una categorización de los mismos, no con una intención taxonómica sino didáctica. No se hizo, pues, un mero recuento de frecuencias, en perspectiva cuantitativa, dada la magnitud de la muestra, relativamente reducida.

La sintaxis puede ser entendida como la forma de los enunciados: la conformidad de los enunciados, sus elementos y combinaciones, con un determinado número de reglas. Algunas de estas reglas atañen a la organización de la frase (o proposición). Otras afectan a estructuras más pequeñas (sintagmas). La presente investigación se centró en la construcción sintáctica de estas unidades lingüísticas.

La "disfunción" se define operativamente de dos formas: 1ª) utilización incorrecta (con referencia a la norma lingüística) de los nexos o formas verbales, exigidos por una construcción sintáctica determinada; 2ª) ausencia de nexos o formas verbales, exigidas por la construcción. La utilización incorrecta puede deberse a que la relación sintáctica se expresa por medio de nexos que son específicos de otra estructura sintáctica.

Se habrá de tener en cuenta que resulta difícil, en muchos casos, discernir si la disfunción es de carácter sintáctico o semántico. Por ejemplo, un complemento verbal puede estar construido erróneamente porque no se ha respetado la exigencia léxica del verbo: "Soñé en los Reyes Magos" / Soñé con los Reyes Magos.

En la transcripción de las frases textuales se ha respetado la grafía original, supliendo sólo la tilde, si es necesario para evitar la ambigüedad semántica. En la transcripción se subraya, si es posible, la palabra o palabras en las que radica el error y se indica con paréntesis la ausencia de elementos. Los números de tres dígitos entre paréntesis indican el nº de protocolo de la muestra.

Para la denominación e interpretación de los fenómenos lingüísticos se optó por una teoría gramatical, que podría calificarse de "lógico-semántica", cuya fuente principal es el "Esbozo de una nueva gramática" de la Real Academia de la Lengua (1973), avalada y fundamentada en lingüistas españoles, de reconocido prestigio.

Se escogió una muestra, representativa de diferentes factores (sexo y clase social). Los alumnos procedían de tres colegios de la ciudad de Granada: uno público (Gallego Burín) y dos privados (Regina Mundi y Padre Manjón); dos de ellos situados en barrios periféricos de la ciudad y otro, en zona céntrica.

El corpus estuvo compuesto por 100 textos, escritos por alumnos del nivel terminal de E.G.B. (50% de cada sexo; 33% de clase alta y 67% de clase baja).

Para la obtención del "corpus" se utilizó la redacción, un procedimiento sencillo, familiar a los alumnos y ampliamente utilizado por otros investigadores (Simón, 1973; Berse, 1974; Esperet, 1976). En una situación normal de clase, cada alumno escribió en un folio una redacción de tema libre y sin limitación de tiempo. El ejercicio fue aplicado por el profesor de aula.

3. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Para facilitar el análisis y la comprensión, las diversas disfunciones sintácticas detectadas se han agrupado en categorías lingüísticas, en función de la regla sintáctica violada. Como no se ha seguido una categorización previa, sino que las categorías han surgido tras el análisis de los textos, serían posibles otras agrupaciones. No obstante las categorías señaladas pueden ser útiles con vistas a la intervención didáctica.

Se han establecido tres grandes categorías, dentro de las cuales se han determinado otras sub-categorías. Para facilitar la lectura de los datos, avanzamos el esquema general de las categorías, construido a posteriori:

1. Concordancia como indicador de cohesión textual.
 - 1.1. Concordancia sujeto-verbo.
 - 1.2. Concordancia sujeto-atributo.
 - 1.3. Concordancia determinante-núcleo (nominal).
 - 1.4. Concordancia antecedente-consecuente (pronombre).
2. Orden canónico de los elementos de la oración.
3. Estructura el predicado verbal.
 - 3.1. Estructura del núcleo.
 - 3.2. Estructura de los complementos verbales.

1. Concordancia como indicador de cohesión textual

Aunque la concordancia puede considerarse un procedimiento para asegurar la cohesión textual en el nivel discursivo, también puede analizarse en su naturaleza sintáctica, en el nivel oracional. En efecto, la formalización adecuada de la relación entre términos incluye como regla la concordancia entre los términos relacionados, en sus diversas variantes (género, número, persona, tiempo o modo).

Los diversos casos de disfunciones detectadas se pueden agrupar, a su vez, en cuatro sub-categorías:

1.1. Concordancia sujeto-verbo

El cambio de persona en el verbo se explica por un cambio en la perspectiva del emisor en el tiempo narrativo: "Hay amigos que *somos* prácticamente uña y carne" (012). Debería decir "son".

La disfunción más frecuente es la utilización del singular por el plural o viceversa, aunque la explicación de una y otra sea distinta y puedan distinguirse diversos casos:

a) Sujeto singular/ verbo plural:

- por atracción del antecedente (“hombres”) del relativo (“que”), en función de complemento verbal: “Hay hombres... que le *dan* igual una que otra” (004).
- por atracción del complemento verbal (consecuente): “El hombre que *construyen* fábricas...” (024).
- por influencia del significado colectivo del sujeto: “Esta gente *suelen* ser las abuelas y abuelos en general, gente vieja que *necesitan* el aire puro” (015). “Actualmente hay muchos afectados por el Sida en Norteamérica, donde ya *han* muerto mucha gente” (026). “La gente se *creen*...” (059). “...*arderíamos* todo el mundo” (069). “Se lo *llevan* una familia” (084). “Todo el mundo no *lograban* borrarse de la memoria todo lo sucedido” (090).
- con verbos en pasiva (normal o refleja): “Se *celebran* el mundial” (041). Quizá pensó en escribir “los mundiales”.

A veces, esta disfunción puede explicarse simplemente por una falta de atención en la grafía correcta (se suprime el morfema “-n” del plural).

b) Sujeto plural/ verbo singular: “Otro problema es que los padres *piensa* en lo bonito...” (009). “En los bloques donde yo vivo *está* lleno de problemas” (009). Este caso puede interpretarse como error de concordancia o como anacoluto, resultado de la presencia de dos proposiciones incompletas, aunque relacionadas (“En los bloques donde yo vivo...” y “Los bloques están llenos de problemas”). “Los médicos a los enfermos los *manda* a que vayan al campo...” (021). “Los pivots son los que se *encuentra*...” (048). No hay otro sujeto del verbo “se encuentra”.

- por desconocimiento de la estructura léxica del verbo, éste se considera como impersonal y se interpreta el sujeto como complemento verbal: “A las chicas también le *gusta* los chicos simpáticos y alegres” (014).
- por atracción del complemento nominal más cercano: “...y por lo menos no se hacen esos montones de basura que se *hacía* antes” (037). Si “que” hiciera referencia a “basura”, la concordancia sería correcta. Pero debe referirse a “montones”.
- con verbos en pasiva (normal o refleja) que se construyen como si fueran impersonales: “Dentro de unos años *se verá* resueltas estas enfermedades” (026). Obsérvese que el atributo concuerda correctamente. “...*se echa* en un vaso los polvos” (027). “El teatro...a donde *se aprende* muchas cosas” (033). “Cinco puestos que *se divide*” (050) ¿Ha sufrido la influencia del relativo “que”, aparentemente en singular? “Por el odio *se puede* pelear dos personas” (061). “También en el campo *se encuentra* otras cosas” (067). “A la luna *se le a escrito* poemas, canciones” (069). “Los problemas y la historia de un lugar *se cuenta* en sus canciones” (083).

c) Verbo impersonal en plural, en vez de singular, por desconocimiento de la estructura léxico-sintáctica del verbo. Quizá también, por influencia del sujeto plural de la proposición subordinada: “*Parecen* que algunos se acuerdan...” (029). “En el campo *suelen* haber muchos animales” (067). “*Suelen* haber: pinos, abetos...” (075). O por atracción del complemento verbal: “Antes se *disponían* de muy pocos medios” (025).

1.2. Concordancia sujeto-atributo

La explicación fundamental de esta disfunción radica en que el alumno no distingue entre sujeto y atributo. Cuando sujeto y atributo son sustantivos puede haber la duda, pero no, cuando son sustantivo y adjetivo, respectivamente.

a) Sujeto singular / atributo plural: “La droga () algunas veces *las causas* de los robos” (019). Aparte de la elipsis incorrecta del nexo copulativo, el atributo en plural puede haber sufrido la influencia del complemento nominal en plural. “*Unos* de los favoritos es Rusia” (044). Quizá haya sufrido la atracción del complemento en plural.

b) Sujeto plural / atributo singular (adjetivo). En la construcción del nexo copulativo se alterna el singular y el plural: “*La primera* fue (una) unas células” (004). Obsérvese que la primera intención del autor fue escribir correctamente el sujeto en singular (“una”), pero luego lo tachó. “*El mejor* del mundo en atletismo son los Americanos”. “*El mejor* de todos son los Italianos”. “En baloncesto también hay favoritos, pero *el más* son los Americanos”. (044).

c) Sujeto plural / atributo singular (pronombre interrogativo): “¿*Quién será* los campeones del mundial?” (044). El nexo copulativo tampoco es correcto. “¿*Quién* son tus papás?” (085). Aquí el nexo si es correcto.

d) Sujeto plural / nexo copulativo singular: “Los terremotos *es* otra catástrofe”. “Las guerras *es* otro problema” (018). “La contaminación *es* las basuras” (037). Se concuerda el nexo copulativo con el atributo en singular.

1.3. Concordancia determinante-núcleo del sintagma nominal

En esta categoría puede darse fácilmente el error de grafía, por falta de atención (supresión de los morfemas de género -a o de número -s). Estos casos no se han tenido en cuenta. Sólo se puede señalar como claramente disfuncional la concordancia Sustantivo-Adjetivo: “El vino y la cerveza muy *baratas*” (001). Ha concordado el adjetivo en femenino, quizá por influencia del último sustantivo. Lo correcto sería el masculino. “El mar...parece que está *protejida*” (011). Aunque “mar” puede considerarse también femenino, el determinante “el”, en este contexto, no lo permite.

1.4. Concordancia antecedente-consecuente (pronombre)

a) Pronombre inadecuado en función del referente discursivo. Dos casos análogos: 1) Variación en la referencia al oyente: “El deporte... siempre será bueno para quien lo practique aunque alguna que otra vez *te* haga pasar un mal rato” (099). 2) Variación en referencia al emisor: “Yo soy un chico que *me* gusta mucho la música” (025). La disfunción en la construcción del complemento indirecto (que / al que) puede haber inducido al error. Obviamente, en ambos casos el pronombre adecuado sería “le”.

b) La mayoría de los errores se centran en la utilización del singular, en vez del plural, del pronombre personal de 3ª persona, en función de complemento indirecto o complemento de interés (“le”). Se puede interpretar también como error de grafía.

La explicación más obvia parece ser la confusión respecto al referente del pronombre. También puede deberse a la influencia de algún otro sustantivo en singular cercano o a la lejanía del antecedente: “Esos jóvenes se meten en la droga por unos instantes para olvidar lo que *le* rodea” (087) (¿Influencia del sujeto “lo que”?). Es sistemático el error con el verbo “gustar”, incluso estando cercano el referente: “A los chicos también *le* gusta” (014). También se producen disfunciones en otras formas del pronombre: “Lo que pasa con esas drogas es que cuando te *la* dan o te las ofrecen” (028).

2. Alteración del orden canónico de los elementos de la proposición gramatical

En esta categoría se incluyen todas aquellas disfunciones sintácticas debidas a la alteración del orden canónico, que regula la posición de los elementos sintácticos en la estructura de la proposición gramatical. En muchos casos se produce un auténtico anacoluto. No se incluye aquí la estructura de la oración compuesta. En la alteración del orden se pueden producir los siguientes casos:

a) Anteposición de elementos:

- del complemento verbal: “Los médicos *a los enfermos* los manda a que vayan al campo...” (021). “Aquí en 8º curso han repetido 5 niños y *algunos nuevos* me llevo muy bien *con ellos*” (079). Obsérvese la inclusión innecesaria del pronombre personal y el anacoluto que origina. Es muy frecuente la anteposición del complemento pronominal (“te” o “me”) ante el pronominal “se”: “...que tu cuerpo *te se* echa a perder” (028).
- del sujeto: “*El sol* al contrario de la luna, si se acercara a la tierra, arderíamos todo el mundo...*La luna*, si no estuviera, no veríamos” (069).

b) Posposición de elementos:

- del complemento nominal: “...los mejores *jugadores* que hay en España *de baloncesto*” (050).
- del complemento verbal: “...en el verano se van a bañarse y por una indigestión o un calambre se pueden aogar o *algún remolino*” (032). Obsérvese que falta el nexos preposicional (“por”).
- del cuantificador (adverbio de cantidad): “...una de la *más* cosa que producen contaminación son las fábricas” (037). “...uno de ellos y es el *casi* más importante, es la droga” (082).

3. Estructura del predicado verbal

En esta categoría se incluyen todas aquellas disfunciones que afectan a la estructura del sintagma verbal (o predicado verbal). Como no se ha seguido una taxonomía de carácter lógico, es obvio que algunos casos de la categoría anterior podrían haberse incluido en ésta. Para facilitar el análisis, los numerosos casos detectados se han agrupado en subcategorías.

3.1. Estructura nuclear del predicado verbal (el verbo)

a) Modalidad enunciativo-negativa del predicado: “Y *ninguno* de los tres grupos *no* deja que otro se meta” (009). No es correcta la doble negación.

b) Consecutio temporum, en la perspectiva del discurso: “En el teatro *se divierte* mucho a la vez que *aprendes*” (033). Debería haber escrito “te diviertes”, en consonancia con “aprendes” o “se aprende”, en correspondencia con “se divierte”. En este caso faltaría añadir “uno..se divierte”. “Yo me caí cuatro veces las que voy a contar. Una *es* cuando yo iba embalado...” (047). No es procedente el cambio de tiempo narrativo (de pasado a presente: caí / es).

c) Perífrasis verbal incorrecta o incompleta: “Amor *hay que haber* en todos lados” (063). La perífrasis correcta sería “tiene que haber”. En todos los ejemplos siguientes falta un nexo preposicional (“a”), indicado por el paréntesis: “Si uno se pusiera () contar no pararía” (018). “Cuando se vaya () hacer una fogata” (022). “Voy () hablar de mi colegio” (055).

3.2. Estructura del complemento verbal

Esta es la categoría donde, obviamente, se incluyen más casos, dada la variedad de complementos. Para facilitar el análisis, se establecen varios grupos:

a) Utilización de nexo inapropiado, en función del régimen léxico del verbo (se incluye la proposición adecuada): “En España hay una mayoría *por* el Cristianismo” (004). Aunque la elipsis sea fácilmente suplida (“que está”), la preposición no es adecuada. Debería decir “a favor de”. “La gente se interesa *para* ver la obra” (033) / por. “Yo creo que *para* este tema no es difícil hablar” (046) /de. “Hay que tener confianza *uno al otro*” (072) /en. “Los niños se divierten.... deleitándose *de* los placeres” (095) / con.

b) Estructura del complemento directo e indirecto:

- nexo innecesario: “...las industrias que hacen nacer *a* la contaminación” (015).

- ausencia de nexo necesario: “...la huelga esa de tratar bien () los árboles”. “() La Naturaleza deberíamos cuidarla más”. “().. la gente yo creo que le gustaría” (029). “...y () la máquina siempre le cundirá más” (053). “() Las personas sean malas o buenas...se les debe ayudar” (068).

- nexo incorrecto: “También provoca (el alcoholismo) accidentes *para* el conductor” (081) / al.

- reiteración del pronominal “se”: “...en el verano *se* van a bañarse” (032).

c) Estructura del complemento agente. Se incluye en esta categoría el complemento del participio de pasado o del adjetivo con sentido pasivo. En todos los casos la disfunción radica en el uso inapropiado del nexo preposicional: “La ciudad está constituida *de* túneles” (006) / por. “Los aviones van equipados *de* un motor” (008) /con. “El aire está contaminado *a* la gran cantidad de industrias” (015) /por (¿Se olvidó de escribir “debido a”?). “El mar está producido *de* la naturaleza” (039) /por. “...es practicable tanto como *para* el hombre como *para* la mujer” (048) / por.

d) Estructura del complemento circunstancial:

- ausencia de nexo necesario: “() La Naturaleza hay cosas bonitas e interesantes” (040).

- nexo inapropiado: “...y *por* segundo lugar” (004) /en. “Es un baile... pero *en*

España hace pocos (años) que ha llegado” (016) /a. “Ya es *por* la noche” (096) /de.

– acumulación de nexos: “por la noche el mar se biste de oro y *por de* día se biste normal” (011). Sería correcto uno u otro, pero no los dos a la vez.

Las hipótesis explicativas de todos los errores en conjunto pueden ser varias: desconocimiento de la semántica de los nexos, falta de atención, falta de claridad cognitiva, despreocupación por el contexto. Pero quizá la más plausible, aunque no desconectada de las citadas, sea la dificultad en lo que ha sido denominado proceso de traducción o transcripción, un subproceso en el proceso complejo de la composición escrita (Scardamalia y Bereiter, 1986), es decir, la incapacidad de mantener en la memoria a corto plazo los conceptos que se relacionan temporal o lógicamente, mientras se ponen por escrito los elementos proposicionales, teniendo que encontrar las palabras adecuadas.

Obviamente, esta dificultad en la transcripción puede estar relacionada, potenciándola, con el desconocimiento de las posibilidades y exigencias del código, especialmente del código escrito (los niños escriben como hablan, sin que, por eso, las disfunciones sean aceptables en el habla): exigencias semánticas del léxico (sobre todo, de los verbos), funcionalidad de los nexos preposicionales y conjuntivos, estructura lógica de la proposición y del discurso. Complementariamente, la falta de atención al contexto (ausencia del destinatario) puede explicar algunas de las disfunciones.

4. CONCLUSIONES Y APLICACIONES

En los límites establecidos en la presente investigación, se pueden establecer algunas conclusiones y aplicaciones didácticas. Tres conclusiones fundamentales.

1ª) En la comunicación escrita de los alumnos del nivel terminal de Educación Básica se detectan algunos errores fundamentales en la construcción sintáctica de la oración, que dificultan la comprensión de sus escritos. En todas las modalidades de relación sintáctica, son frecuentes las disfunciones o errores de construcción. Por tanto, puede afirmarse que los alumnos de este nivel no dominan aún el código lingüístico, al menos en el plano sintáctico.

2ª) Los errores se pueden explicar fundamentalmente por una dificultad en el proceso de la composición, denominado “transcripción lineal” o “traducción”. A esta dificultad no es ajeno el desconocimiento o falta de dominio del código lingüístico escrito. Los fenómenos observados pueden estar relacionados, de una parte, con el desarrollo cognitivo. En efecto, la expresión verbal de la relación entre fenómenos supone una capacidad de abstracción. De otra parte, la especificidad del código lingüístico escrito supone una dificultad, añadida a la del código oral.

3ª) El catálogo y las diversas categorías de errores descritos pueden y deben servir de guía para que los profesores desarrollen un trabajo sistemático en el aula, haciendo conscientes a los alumnos de los errores y de las posibilidades y variantes del código lingüístico.

Una estrategia fundamental en el diseño curricular es el diagnóstico de los sujetos a quienes se dirige el programa. La presente investigación aporta datos fiables sobre el dominio sintáctico en la composición escrita de los alumnos que finalizan la E.G.B. Tal conocimiento es relevante para el diseño curricular en el

área lingüística. La importancia del aprendizaje de la composición escrita es tan obvia que nos exime de explicitar argumentos "in extenso".

Como ya he indicado, la composición escrita es una actividad compleja, por cuanto en ella se entrecruzan varias dimensiones, una de las cuales es la corrección formal en el plano sintáctico. Éste ha sido el objeto de nuestra investigación. De ella se pueden derivar algunas sugerencias para la enseñanza, sin pretender con ello elaborar una didáctica de la composición, cuyo desarrollo superaría ampliamente los límites permisibles de este artículo.

Por lo que respecta a la dimensión considerada en esta investigación, se ha de tener en cuenta que la enseñanza- aprendizaje de la composición escrita no puede desligarse de la enseñanza-aprendizaje de la gramática (es decir, de la reflexión sobre la estructura de la lengua). En otros términos, no se puede alcanzar un nivel óptimo en la habilidad compositiva sin haber alcanzado un cierto nivel de conocimiento acerca de la estructura y de las posibilidades funcionales de la lengua.

Las estrategias didácticas estarán relacionadas con la enseñanza de la gramática, en una programación globalizada del área lingüística. Describiré algunas de estas estrategias docentes:

1ª) Ante todo, el profesor debe evitar toda connotación negativa en la corrección de errores (o disfunciones sintácticas). Tratará, por el contrario, de sugerir formas alternativas de expresión, que faciliten la comprensión del mensaje y hagan más eficaz la comunicación.

2ª) La corrección de disfunciones sintácticas debe plantearse como una actividad lúdica y manipulativa, acorde con las características del desarrollo psicológico de los alumnos. Es una forma operativa de aplicar la teoría del aprendizaje por descubrimiento. Por supuesto que para ello no es imprescindible utilizar una terminología científica.

3ª) Dado que el funcionamiento de la oración compuesta está asociado frecuentemente con la expresión de relaciones lógicas, el profesor tratará de explicar el sentido (o relación semántica) a la que cada estructura sintáctica sirve. La capacidad del alumno para comprender algunas relaciones lógicas será el límite de la intervención didáctica (piénsese, por ejemplo, en la dificultad de comprender la relación que establece una proposición concesiva).

4ª) Las tareas de aprendizaje sobre los nexos gramaticales deben insertarse en el ámbito más amplio de la comprensión y producción de textos (orales o escritos). Por lo que respecta a la comprensión, es obvio que la mayor parte de las dificultades se originan en la estructura sintáctica de la frase. Por lo que respecta a la producción de textos, se trataría de responder a dos retos: cómo decir lo mismo de diferente forma y cómo decirlo mejor (de hacerlo más inteligible).

5ª) Para la realización de ejercicios será de gran utilidad adoptar los métodos de trabajo elaborados por la Lingüística (al menos, los derivados de algunos modelos teóricos), adoptando una posición ecléctica. Por ejemplo, las técnicas de sustitución, transformación y expansión. Obviamente habrá que realizar las necesarias adaptaciones para que estas técnicas puedan ser utilizadas por los alumnos.

Dr. Francisco Salvador Mata
Facultad de Ciencias de la Educación
Campus Cartuja
18011 Granada

BIBLIOGRAFÍA

- BENVENISTE, E. (1977): *Problemas de Lingüística General*. México, Siglo XXI.
- BEREITER, C. y SACARDAMALIA, M. (1987): *Psychology of written composition*. New Jersey, Hillsdale Erlbaum.
- BERNÁRDEZ, E. (1982): *Introducción a la Lingüística del Texto*. Madrid, Espasa-Calpe.
- BERSE, P. (1974): Criteria for the assesment of pupil's composition, *Educational Research*, 16 (1), 54-61.
- CAMPS, A. (1990): Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza, *Infancia y Aprendizaje*, 49, 3-19.
- DIJK, T.A. VAN (1980): *Texto y contexto. Semántica y Pragmática del discurso*. Madrid, Ediciones Cátedra.
- ESPERET, E. (1976): Langage écrit et selection scolaire. Un exemple: l'orientation en sixième, *La Pensée*, 190, 93-113.
- FLOWER, L. S. y HAYES, J. R. (1986): Plans that guide the composing process, en C. FREDERIKSEN y J. DOMINIC (Eds.): *The nature, development and teaching of written communication*. Hillsdale, Erlbaum.
- GRAVES, D. (1991): *Didáctica de la escritura*. Madrid, Morata-M.E.C.
- HUMES, A. (1983): Research on the composing process, *Review of Educational Research*, 53 (2), 201-216.
- LYON DUQUES, S. (1989): Grammatical deficiencies in writing: an investigation of learning disabled College students, *Reading and Writing. An interdisciplinary Journal*, 1, 309-325.
- M.E.C. (1971): *Educación General Básica. Nuevas Orientaciones*. Madrid, Magisterio Español.
- (1981): *Terminología gramatical para su empleo en la E.G.B.* Madrid, Servicio de Publicaciones.
- (1989): *Diseño Curricular Base. Educación Primaria*. Madrid, Servicio de Publicaciones.
- OLSON, D.R. (1977): Oral and written language and the cognitive processes of children, *Journal of Communication*, 27 (4), 10-26.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (1973): *Esbozo de una nueva gramática de la Lengua Española*. Madrid, Espasa-Calpe.
- SALVADOR MATA, F. (1988): El análisis de textos infantiles. Aportaciones teórico-metodológicas y didácticas, *Enseñanza*, 6-7, 221-236.
- SCARDAMALIA, M. y BEREITER, C. (1986): Research on written composition, en WITTRICK, C.M. (Ed.): *Third Handbook of Research on Teaching*. Chicago, Rand McNally, 778-803.
- SIMON, J. (1973): *La langue écrite de l'enfant*. París, Presses Universitaires de France.
- VIGOTSKY, L. S. (1982): La creación literaria en la edad escolar, *Infancia y Aprendizaje*, 17 (1), 71-85.